دروس ومحاضرات
في التربية القومية
125

حل النزاعات في التربية العربية

الدكتور
يزيد الشورطي

منشورات



تونس 2016

حل النزاعات في التربية العربية

يزيد عيسى الشورطي(**)

تشرين الثاني / نوفمبر 2015

يعاني الوطن العربي نقصاً شديداً في الدراسات المتعلقة بحل النزاعات في سياق تربوي، رغم أنه يشهد موجة عنف مجتمعي عاتية خطيرة ومدمرة؛ متعددة الصور والميادين والاتجاهات والأحجام؛ وصلت إلى الكثير من مؤسساته التعليمية. لذلك قد تشكل هذه الدراسة، التي تسعى لاستكشاف واقع حل النزاعات في التربية العربية وسبل تطويره، خطوة نحو تبني التربية على حل النزاعات كمدخل لإصلاح تربوي عربي شامل يسعى لإكساب الأفراد والجماعات معارف التربية على حل النزاعات، ومهاراتها، وأساليبها، وقيمها، ومبادئها، وممارساتها؛ لكي يصبحوا لبنات بناء وتوحيد وعناصر تنمية وتقدم، لا معاول هدم وتشظٍّ وأدوات تخلف وعداء وفرقة ودمار في مجتمعاتهم؛ ويكونوا أكثر استعداداً لمواجهة الواقع ومشكلاته وتحدياته بكفاية عالية، ويحققوا نجاحاً حياتياً ومهنياً كبيراً؛ فتخريج المؤسسات التربوية والتعليمية طلاباً ليس لديهم القدرة على حل النزاعات بطرق بناءة وسلمية، ودفعهم إلى المجتمع الذي يمتلئ بالنزاعات ويعج بالعنف دون تزويدهم بسبل مواجهتها سلمياً، كرَمْيِهم في بحر لُجِّي متلاطم الأمواج قبل إتقانهم فنون السباحة ومهاراتها.

التربية على حل النزاعات: النزاع موقف تنافسي يأمل فيه كل طرف أن يكون في وضع لا يناسب أمنيات الطرف الآخر وتطلعاته[1]. ويمكن التعامل مع النزاعات من خلال إدارتها (Conflict Management)، أي السعي لاحتوائها، ومحاصرتها، ومنع تصاعدها، وتقليل آثارها السلبية، دون التخلص منها بالضرورة، أو عبر حلها (Conflict Resolution)، أي إنهائها عبر القضاء على أسبابها، أو بتحويلها (Conflict Transformation) من خلال محاربة منابعها

(**) أستاذ في الجامعة الهاشمية، قسم أصول التربية والإدارة ـ الأردن.

(١) O. Randall Braman, «Teaching Peace to Adults Using Critical Thinking to Improve Conflict Resolution,» *Adult Learning*, vol. 10, no. 2 (1998-1999).

وجذورها العميقة في المجتمع وبنيته، كالعلاقات والمصالح والخطابات والإدراكات التي تؤجج العنف وتدعمه، وتحويلها كلها إلى نواتج إيجابية تركز على الأهداف والحاجات والرؤى المشتركة وغير المتضادة، لبناء سلام دائم، وتنمية مستدامة[٢].

وتسعى التربية على حل النزاعات لتمكين الطلاب من حل نزاعاتهم بطرق آمنة وسلمية وبعيدة من العنف من خلال طيف من المعارف، والعمليات، ومهارات الحياة، والقيم، والممارسات التي تستخدم التواصل الفعال، والتفكير التحليلي لتعليم الأفراد كيفية منع النزاعات، وإدارتها، وحلها بسلام، وتحويلها إلى علاقات إيجابية لإقامة مدارس ومجتمعات تتسم بالسلامة والأمن والأمان[٣].

استراتيجيات حل النزاعات: يتم حل النزاعات من خلال أساليب أهمها القوة أو التنافس، والحل الوسط، والتحاشي أو التجنب، والتنازل، والتعاون، وعبر استراتيجيات أهمها التفاوض، والوساطة، والعفو. والتفاوض هو آلية لحل النزاعات بطريقة سلمية، واستراتيجية هدفها إبعاد طرفي النزاع عن التمحور، والاستقطاب، والمواقف المتصلبة المقررة والمتخذة مسبقاً، ودفعهما نحو التفاهم، والتقاء المصالح، وتحقيقهما أهدافهما بجهود موحدة ومشتركة، وجعل العلاقة بينهما قوية[٤]. وتسهم الوساطة، التي اعتبرها بيير وستيلي[٥] أقدم وأشهر شكل من أشكال التربية على حل النزاعات، في حل النزاعات بطريقة إيجابية، وتحقيق السلام، ونشر الأمن والسلامة والاستقرار في المجتمع وفي مؤسساته التعليمية[٦]. ونظر جونسون وجونسون[٧] إليها كآلية يتم اللجوء إليها لحل النزاعات إذا فشلت آلية التفاوض. وتعتبر الوساطة المظهر الأسرع نمواً، والأكثر قبولاً للوصول إلى أهداف التربية على السلام. ويقوم جوهر برامج الوساطة على تدريب طلاب يتم اختيارهم من جانب زملائهم أو معلميهم، على مهارات التوسط بين المتنازعين، ويتم الإشراف عليهم من قبل بعض المعلمين، ويصبح أولئك الطلاب بعد تدريبهم وسطاء مهمتهم إنهاء النزاعات بين زملائهم سلمياً. ويمكن حل النزاعات كذلك عبر العفو، وهو استجابة شخص مُساءٍ إليه بطريقة أخلاقية لنزاع أو ظلم، فيتخذ باختياره قراراً طوعياً بالتخلي عن حقه ليس فقط في

---

(٢) سامي إبراهيم الخزندار، إدارة الصراعات وفض المنازعات: إطار نظري (الدوحة: مركز الجزيرة للدراسات، ٢٠١٤)، و«Conflict Transformation,» Wikipedia (The Free Encyclopedia), <https://en.wikipedia.org/wiki/Conflict_transformation>.

(٣) Tricia S. Jones, «Conflict Resolution Education: The Findings and the Future,» *Childhood Education*, vol. 79, no. 2 (2002-2003).

(٤) Brenda Goodman, «The Art of Negotiation,» *Psychology Today*, vol. 40, no. 1 (2007).

(٥) Eileen Bayer and Lynn Staley, «Teaching Peace in a Violent World,» *Childhood Education*, vol. 79, no. 2 (2002-2003).

(٦) Rita Cantrell, Agatha Parks-Savage and Mark Rehfuss, «Reducing Levels of Elementary School Violence with Peer Mediation,» *Professional School Counseling*, vol. 10, no. 5 (2007).

(٧) David W. Johnson, Roger T. Johnson and Edythe Holubec, «Cooperative Learning and Peace Education,» *The Cooperative Link*, vol. 19, no. 1 (2004).

كراهية الشخص الذي أساء إليه، بل أيضاً في التوقف عن نظرته السلبية له(٨). إن كسر حلقة النزاع، كما أكد رودن(٩)، يمر عبر العفو الذي يمثل طريقاً وممراً للسلام، لأن غياب العفو يعني حضور الرغبة بالانتقام والعقاب، وبقاء الكراهية والمرارة، واستمرار وجود جمرة العنف تحت الرماد. لذلك امتدح القرآن الكريم قيمة العفو واعتبرها، إلى جانب السيطرة على الغضب وكظم الغيظ، من خصائص المؤمنين.

التربية على حل النزاعات والتربية على التسامح: إن التسامح ضرورة للمجتمع البشري المتحضر ولبقاء الإنسان. وتعزيز وحدة الإنسانية جوهره هو احترام حقوق الآخرين مهما كانوا مختلفين، وعدم الإساءة لهم أو إيذائهم، وتحمل وقبول وجود ممارسات وأفعال وسلوكات وآراء وأقوال وأفكار الآخرين بدون تمييز أو احتقار. من هنا كان هدف ميثاق الأمم المتحدة هو ممارسة التسامح من أجل حماية السلام، والعدل، واحترام حقوق الإنسان، وترقية التقدم الاجتماعي(١٠). لذلك فهناك حاجة ماسة إلى تعليم التسامح في البيت والمؤسسات التعليمية. وحسب ميلر وسشنز(١١)، فإن أهداف التربية على التسامح هي حماية التنوع في المجتمع ودعمه وتعزيزه، وإكساب الطلاب احترام الآخرين وقبولهم وتقدير ثقافاتهم، وتعويد الطلاب على القبول بالاختلافات واحترامها، واحترام إنسانية الإنسان، وتحطيم الصور النمطية السلبية الموجودة لدى الطلاب عن ثقافات الآخرين، وخفض مستوى العنف في المجتمع والحد من آثاره المدمرة، ومحاربة كل أشكال عدم التسامح. وقد شدد الإسلام على التسامح وأقامه على ركائز منها إقرار ظاهرة التعددية أو التنوع كظاهرة طبيعية وسنّة كونية، واعتبار الاختلاف واقعاً بمشيئة الله تعالى وحكمته، والدعوة إلى الحوار بالتي هي أحسن وبالحكمة والموعظة الحسنة(١٢). وتم ترجمة كل ذلك في الصرخة المدوية الخالدة التي أطلقها الخليفة الراشد الثاني وهي: «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً؟».

التربية على حل النزاعات والتربية على حقوق الإنسان: تهدف التربية على حقوق الإنسان إلى مساعدة الأفراد لفهم حقوق الإنسان، وتقديرها، واحترامها، والدفاع عنها، ودعمها، وزيادة سيطرتهم على حياتهم وعلى القرارات التي تؤثر فيهم، وجعلهم يعملون سوياً لتحقيق

---

(٨) Julio Rique and Maria Tereza Lins-Dyer, «Teachers Views of Forgiveness for the Resolution of Conflicts Between Students,» *Journal of Moral Education*, vol. 32, no. 3 (2003).

(٩) John Rodden, «Dimensions of Forgiveness: An Untried Step Toward Character Education,» *Vital Speeches of the Day*, vol. 63, no. 23 (1997).

(١٠) *Tolerance; The Threshold of Peace: A Teaching /Learning Guide for Education for Peace, Human Rights and Democracy* (Paris: UNESCO, 1994).

(١١) Kevin J. Miller and Milagros M. Sessions, «Infusing Tolerance, Diversity, and Social Personal Curriculum into Inclusive Social studies Cases Using Family Portraits and Contextual Teaching and Learning,» *Teaching Exceptional Children Plus*, vol. 1, no. 3 (2005).

(١٢) محمد حسن المزين، «دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قِيَم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم،» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزّة، ٢٠٠٩).

حقوق الإنسان والعدالة والكرامة للجميع(١٣). ويعتبر تركيز التربية على حل النزاعات على إيجاد حلول غير عنيفة للنزاعات، واهتمامها بإشراك الأطراف في الحوار حول النزاعات وعدم إقصاء أو استبعاد أي منهم، من المؤشرات على أن قيم حقوق الإنسان جزء مهم من التربية على حل النزاعات. وتسعى التربية على حل النزاعات إلى تطوير مهارات المتعلمين المتعلقة بحل النزاعات التي تنشأ لدى مطالبتهم بحقوقهم الإنسانية، أو حمايتهم وممارستهم لها(١٤).

إن قضية الشعب الفلسطيني الذي شُرِّدَ وطُرد من أرضه التي احتلت كاملة، وارتكبت بحقه المجازر والمذابح وحملات الإبادة [...] لا يجوز النظر إليها على أنها مجرد «نزاع عربي - إسرائيلي» على أرض متخاصم عليها يحل بالتفاوض والوساطة أو التنازل عبر تسوية مذلة.

ورغم العلاقة الوثيقة بين حل النزاعات وحقوق الإنسان، فإن هناك فرقاً جوهرياً بينهما. فقد تتطلب النزاعات التحلي بالمرونة، واللجوء إلى الحل الوسط والتنازل، وتفضيل التحاشي، وتبني العفو لغايات إدارتها، أو حلها، أو تحويلها. ولكن المسألة تختلف حين يتعلق الأمر بانتهاكات حقوق الإنسان، ففي هذه الحالة لا يكون هناك طرفان متخاصمان ومتنازعان قد يتقاسمان المسؤولية عن نزاعهما وأسبابه ونتائجه، بل يبرز في المشهد ضحية ضعيفة حقوقها غائبة ومصادرة، أو متجاوز عليها، أو منتهكة؛ وجانب قوي ظالم ومعتدٍ سلب حقوق الضحية، أو ألغاها. إن تخلي الضحية في هذه الحالة عن كل حقوقها أو بعضها خطأ شنيع يسهم في تفاقم خروقات حقوق الإنسان، ويشجع المعتدي على ارتكاب المزيد من انتهاكاتها، ويزيد معاناة المعتدى عليه وبؤسه، ويعزز ثقافة الظلم والتمييز. فمن أهم المبادئ الرئيسية التي توجه التربية على حقوق الإنسان، وفقاً لليونيسف(١٥)، هو ضرورة أن يتمتع بها كل فرد في كل مكان في العالم، ولا يستطيع أحد التخلي عنها طوعاً، ولا يقدر أحد على نزعها أو سلبها من الآخرين. إن طريق تنازل الضحية عن حقوقها الإنسانية للمعتدي الذي انتزعها منها، وحرمها التمتع بها يجب أن يكون مسدوداً، وليس أمامها سوى السعي لاستردادها كاملة بكل السبل القانونية المشروعة. إن قضية الشعب الفلسطيني الذي شُرِّد وطُرد من أرضه التي احتلت كاملة، وارتكبت بحقه المجازر والمذابح وحملات الإبادة، وحرم من حقوقه الإنسانية فوق أرضه، لا يجوز النظر إليها على أنها مجرد «نزاع عربي - إسرائيلي» على أرض متخاصم عليها يحل بالتفاوض والوساطة أو التنازل عبر تسوية مذلة، أو حل وسط يكرس الوضع القائم، أو صفقة استسلام، أو اتفاقية مجحفة، لأنها قضية حقوقية وقانونية مشروعة وعادلة لا تحل

---

(١٣) Jeevan C. Vasagar, «Human Rights Teaching Reduces Bullying... Study Finds,» *The Guardian*, 2/11/2010.

(١٤) Viola B. Georgi and Michael Seberich, eds., *International Perspectives in Human Rights Education* (Guterslob: Bertlesman Foundation Publishers, 2004).

(١٥) *A Human Rights Based Approach to Education for All* (New York: UNICEF, 2007).

بشكل دائم إلا بإنهاء الاحتلال كاملاً، وإزالة آثاره، وإعادة الوضع إلى ما كان عليه قبله، من خلال كل الوسائل والسبل والطرق المشروعة، وإن طال الزمن.

التربية على حل النزاعات والتربية على السلام: هناك علاقة وثيقة بين التربية على السلام والتربية على حل النزاعات، فالتربية على حل النزاعات جزء من التربية على السلام، والتربية على السلام مظلة تندرج تحتها التربية على حل النزاعات، حيث تسعى التربية على السلام إلى ترقية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية اللازمة لإحداث التغييرات السلوكية التي تمكن الأفراد من مواجهة النزاعات والعنف، وإيجاد الظروف الملائمة للسلام. وتتشابه التربية على السلام والتربية على حل النزاعات في الدوافع الأساسية، والأهداف، والمهارات الرئيسية، والمحتوى[١٦]. والتربية التي تقوم على السلام من أهم وسائل تحقيق السلام، وحفظه، ونشره، وضمان استمراره وديمومته. ومن الأفضل البدء بتربية الفرد وإكسابه مفاهيم السلام، وقيمه، ومهاراته في مرحلة مبكرة من خلال الأسرة والروضة. فالجهود لكسر حلقة العنف وتعليم السلام، كما يقول ليفن[١٧]، يجب أن تبدأ من الطفولة المبكرة، ثم الانطلاق بعد ذلك لتشمل كل مراحل نمو الفرد.

ولا تعيش التربية على السلام وتنمو وتتطور وتنجح إلا بوجود ثقافة سلام في المجتمع. فالمجتمع الذي تسوده ثقافة الحرب والعنف والكراهية والعنصرية والتميز تضعف فيه التربية على السلام وتموت. لذلك من الصعب مثلاً إقامة تربية على السلام في الكيان الصهيوني المحتل لفلسطين. وقد أكدت هذه الحقيقة نتائج دراسة أجراها بارتال[١٨] وأظهرت أن صورة العربي في المناهج الدراسية الإسرائيلية تتمثل بالصفات التالية: بدائيون، مصاصو دماء، عصابات وقتلة، إرهابيون، مثيرو شغب، حيوانات عنيفة، لصوص، مخربون، متخلفون، رجعيون، جبناء، مخادعون، نازيون، فاشيون، رعاع، وحقراء. وبينت دراسة أخرى أجراها إيلي بودية وصدرت عن مركز مدار نتائج مشابهة هي أن كتب التعليم الإسرائيلية تكرس حالة الحرب، وتؤجج الصراع، وتميز لمصلحة اليهود، وترسم صورة سيئة للعرب، وتنشر الأفكار المسبقة والمقولبة ضدهم، وتزرع الكراهية في نفوس الطلاب اليهود ضد العرب الذين تصفهم بأنهم متوحشون، ومحتالون، ولصوص، وسارقون، وإرهابيون، وشياطين مجردون من الإنسانية، وعدوانيون، ومجرمون، وخاطفون قذرون، ومبادرون دائماً نحو التدمير[١٩].

---

(١٦) Tricia S. Jones: «Proven Benefits of Conflict Resolution Education,» Invited Presentation at the US DOE's Safe and Drug Free Schools Conference (Washington, DC) (2002), and «Conflict Resolution Education: The Findings and the Future».

(١٧) Diane E. Levin, *Teaching Young Children in Violent Times: Building a Peaceable Classroom* (Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, 2003).

(١٨) Daniel Bar-Tal, «The Image of Arabs in Hebrew Textbooks,» *Palestine-Israel Journal*, vol. 8, no. 2 (2001).

(١٩) مدار (المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية). <http://www.madarcenter.org/pub-details.php?id=202>.

التفكير الناقد وحل النزاعات: التفكير الناقد هو فحص الحلول المعطاة لمشكلة ما لتحديد ما إذا كانت تلك الحلول مقبولة منطقياً، ومتسقة مع المعطيات المعروفة في ميدان المشكلة. أي أنه نشاط عقلي معرفي يستهدف الوصول إلى حلول عملية وصادقة للمشكلات[٢٠]. ووفقاً لبيج وموكيرجي[٢١]، فالتفكير الناقد هو مستويات التفكير العليا التي ذكرها بلوم (Benjamin Bloom)، أي التحليل والتركيب والتقويم. إن القدرات المتضمنة في التفكير الناقد ضرورية جداً لحل النزاعات سلمياً وإيجابياً، فاستكشاف البدائل والحلول غير العنيفة للنزاع، ومواجهة الصعوبات التي ترافق النزاعات أحياناً، والغوص في أعماق النزاع وسبر أغواره، ومحاولة الوصول إلى جذوره وخلفياته، والاهتمام بالمعلومات الصحيحة المرتبطة بصميم النزاع، واستكشاف مشاعر المشاركين في النزاع وتقديرها ومراعاتها، والاستماع إلى آرائهم واحترامها، كلها قدرات لا غنى عنها لمن يرغب في حل نزاع ما بطريقة فعالة. إن مفتاح التغيير الفردي والاجتماعي، كما ذكر برامان[٢٢]، هو تعليم السلام؛ ويرتكز تعليم السلام على حل النزاعات سلمياً. والخطوة الأولى لإكساب الطلاب مهارات حل النزاعات سلمياً هي تشجيع الأفراد على التفكير بطريقة ناقدة.

التعلم التعاوني وحل النزاعات: إن التعلم التعاوني من الطرق القصيرة لتحقيق السلام في المجتمع لأن التربية على السلام، كما قال جونسون وجونسون[٢٣]، تسعى لإيجاد مدارس يعمل فيها الطلبة بشكل تعاوني بعضهم مع بعض لتحقيق أهداف مشتركة، وتوزيع المنافع والمكاسب بينهم بشكل عادل، وتطوير هوية مشتركة وموحدة تجمعهم. والتعلم التعاوني طريقة تدريس تسعى لتعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب لكي لا يلجأوا إلى التنافس الذي كثيراً ما يتحول إلى صراع وعداوة وفرقة من خلال مشاركة الطلاب في التعلم عبر تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يقوم كل فرد فيها بدوره، وتعمل تحت إشراف المعلم بشكل تعاوني لتحقيق أهداف مشتركة وجماعية يتم تحديدها بدقة مسبقاً[٢٤]. ومن مبادئ التربية على حل النزاعات التي تقع ضمن بيئة التعلم التعاوني، وفقاً للنكولن[٢٥]، ما يلي: النظر للنزاع كأمر طبيعي وعادي، وضرورة الاعتراف بالاختلافات بين الأفراد وتقديرها، وضرورة النظر إلى النزاع كفرصة لإيجاد حل، وضرورة اعتماد كل طرف من الأطراف المتنازعة على قوة الأطراف

---

(٢٠) راضي الوقفي، **مقدمة في علم النفس** (عمّان: دار الشروق، ١٩٩٨).

(٢١) Diana Page and Arup Mukhergee, «Promoting Critical Thinking Skills by Using Negotiation Exercises,» *Journal of Education for Business* (May-June 2007).

(٢٢) Braman, «Teaching Peace to Adults Using Critical Thinking to Improve Conflict Resolution».

(٢٣) Johnson and Johnson, «Essential Components of Peace Education».

(٢٤) سالم بن علي سالم القحطاني، «فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة،» **مجلة كلية التربية** (جامعه الإمارات العربية المتحدة)، السنة ١٥، العدد ١٧ (٢٠٠٠).

(٢٥) Melinda G. Lincoln, «Conflict Resolution Education: A Solution for Peace,» *Communication and Law*, vol. 23, no. 1 (March 2001).

الأخرى للوصول إلى حلول لتوفير مناخ إيجابي يدعم تقدير كل فرد لذاته، ويسهم في تلبية كل حاجات الأفراد المشاركين في النزاع.

الذكاء الانفعالي وحل النزاعات: عرَّف جولمان[٢٦] الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التعرف إلى مشاعره ومشاعر الآخرين من أجل نفسه، وعلى إدارته لانفعالاته مع الآخرين بشكل سليم. فعلى المستوى الفردي يتضمن الذكاء الانفعالي تعرُّف الشخص بمشاعره وانفعالاته، والتمييز بينها، والتعامل مع المشاعر السلبية كالإحباط مثلاً، وضبط المشاعر والتحكم فيها؛ ما يمكِّنه من استخدام مشاعره وتوظيفها للوصول إلى قرارات صائبة في الحياة. وأما على المستوى الاجتماعي، فإن الذكاء الانفعالي يشمل فهم الفرد لمشاعر الآخرين، وتوقع ردود أفعالهم، والمهارات الاجتماعية اللازمة لبناء علاقات جيدة مع الآخرين وللتعامل مع النواحي الانفعالية في العلاقات على المستويين الشخصي والمهني، والقدرة على إقناع الآخرين وقيادتهم[٢٧].

المجتمع الذي تسوده ثقافة الحرب والعنف والكراهية والعنصرية والتمييز تضعف فيه التربية على السلام وتموت.

واقع حل النزاعات في التربية العربية: ما زال الاهتمام بحل النزاعات في التربية العربية محدوداً رغم أهميته الكبيرة، فحل النزاعات سلمياً وبدون عنف موضوع مهمل، وما يرتبط به من مجالات مثل التعلم التعاوني، والتفكير الناقد، والذكاء الانفعالي، والتربية على السلام، والتربية على التسامح، والتربية على حقوق الإنسان مهمشة وضعيفة الوجود والتأثير، وتبتعد طرق التدريس السائدة عن كل ما يعزز التربية على حل النزاعات، وتكاد المناهج المدرسية والجامعية تخلو من معارفها، ومهاراتها، وأساليب، واستراتيجياتها، وقيمها، ومبادئها، وممارساتها. وفي ما يلي بيان ذلك:

أولاً: التربية على حل النزاعات

على المستوى العربي، لم يخصص لحل النزاعات مادة مستقلة ضمن المناهج المدرسية، ونادراً ما تم دمج مهاراتها أو بث مفاهيمها الرئيسية فيها. لذلك هناك ضعف في مواجهة الطلبة لمشكلاتهم وحلهم لنزاعاتهم. ومن الأمثلة على ذلك ما يلي: أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن أسلوب طلاب الجامعات المصرية في مواجهة النزاعات لا يتعدى مستوى التفكير النظري فيها، والبحث في المعلومات حولها، ولكنهم أكثر ميلاً بعد ذلك لتقبلها، والتعايش معها، بدلاً من قيامهم إجرائياً بحلها لافتقارهم إلى المهارات والقدرات اللازمة لمواجهتها. ومن أسباب ذلك

---

(٢٦) دانييل جولمان، **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي؛ مراجعة محمد يونس، عالم المعرفة؛ ٢٦٢ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٠).

(٢٧) محمد طه، **الذكاء الإنساني**، عالم المعرفة؛ ٣٣٠ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٦).

عدم تركيز التعليم على التفكير والتحليل وحل النزاعات، وعدم إتاحة البيت والمدرسة والجامعة الفرص للطلاب لاستخدام التعلم النظري في حل النزاعات ومواجهة مشكلات الواقع[٢٨]. وأظهرت نتائج دراسة الموسوي[٢٩] التي أجراها على عيِّنة من طلبة جامعة البحرين، بأنهم يتجنبون مواجهة المشكلات وحل النزاعات، ويعانون ضعف القدرة على اتخاذ القرارات. وهذه النتيجة تشبه نتيجة دراسة الريحاني وحمدي[٣٠] التي أجرياها على عيِّنة من الطلبة الجامعيين الأردنيين، وهي نزوع الطلاب إلى تضخيم الأمور، وتحاشي تحمُّل المسؤولية في مواجهة المشكلات باعتبارها مصيبة فادحة، ونتائج دراسة محمود[٣١] التي أوضحت تفضيل طلاب الجامعات المصرية للحلول الجاهزة لمشكلاتهم، وعدم رغبتهم في مواجهتها والتفكير فيها، والسعي لحلها، ورغبتهم بأن يحلها الآخرون لهم.

ثانياً: التفاوض

بما أن أساس التفاوض هو الحوار، وأن جوهر التربية العربية هو التلقين المناقض للحوار، لا تركز التربية العربية على التفاوض ومهاراته واستراتيجياته. فمهارات التواصل الفعّال، التي يقوم عليها التفاوض، الذي يعد من الطرق الناجحة لحل النزاعات إيجابياً، لا تلقى العناية اللازمة، والاهتمام المناسب في التربية العربية، والتركيز عليها في محتوى المناهج الدراسية وطرق التدريس ما زال محدوداً. والاستماع النشط يعد ركناً أساسياً من أركان التواصل الفعّال. ولكن كثيراً من الطلاب العرب يعانون ضعف القدرة على الاستماع إلى الآخرين وعدم استماع الآخرين إليهم، ما يجعل علاقتهم بمن حولهم من الكبار عموماً ضعيفة. لذلك نجد أن لدى الكثير من طلاب المدارس والجامعات في الوطن العربي قصوراً واضحاً، وضعفاً بيِّناً في قدراتهم التواصلية سواء كان ذلك على مستوى الحديث أو الاستماع.

ويؤدي ضعف التواصل أيضاً إلى وهن العلاقة بين المعلم والطالب، فالمشكلة بين المعلم العربي وطلابه تكمن أساساً في ضعف التفاعل والتواصل بينه وبينهم. ويسهم ضعف التواصل كذلك في تحويل الكثير من الحصص المدرسية في الوطن العربي إلى قصف لفظي أحادي الجانب يقوم به المعلم على طلبته، وحلقات كلامية مملة ورتيبة ومثيرة للضجر، وتتسم بالسكون وغياب الإثارة والإمتاع وبالصمت الذي لا يكسره إلا صوت المعلم الذي يخاطب طلبة شاردي الذهن، ويتثاءبون، ويمر عليهم الوقت ببطء شديد، وينظرون إلى ساعاتهم بعتاب، أو

---

(٢٨) يوسف سيد محمود. «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في حلّها.» دراسات تربوية. السنة ٨. العدد ٥٠ (١٩٩٣).

(٢٩) نعمان محمد الموسوي، «تحليل مضمون التفكير اللاعقلاني للطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية لقائمة المعتقدات اللاعقلانية.» **المجلة التربوية**. السنة ١٩. العدد ٧٥ (٢٠٠٥).

(٣٠) سليمان الريحاني، نزيه حمدي وصابر أبو طالب. «الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عيِّنة من طلبة الجامعة الأردنية.» **دراسات**. السنة ١٦. العدد ٦ (١٩٨٩).

(٣١) يوسف سيد محمود، **تغير قيم طلاب الجامعة** (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩١).

يمارسون الرسم أو الخط بانتظار السماح لهم بالخروج من (الزنازين) الصفّية، وهو ما يمثل لبعضهم إفراجاً، أو إطلاق سراح، أو انتهاء محكومية، أو كسر قيد، أو بدء مرحلة جديدة من الحرية. لقد تحول التعليم بالنسبة إلى بعض الطلاب إلى قطعة من عذاب، وفترة معاناة، وشكلاً من أشكال العنف الممارَس ضدهم لأن فيه يلغى دورهم، وتصادر حريتهم، وتقلص مشاركتهم، وتنتفي إيجابيتهم، ولا تراعى إنسانيتهم. إن ضعف الحوار والتفاعل والتفاوض بين أساتذة الجامعات وطلبتهم بيَّنته دراسة أجريت في جامعة عربية وأشارت نتائجها إلى تعالي الأساتذة على الطلبة، وقلة مساهمة الأساتذة في حل مشكلات الطلبة، وقلة فرص الحوار بين الأساتذة والطلبة، وضيق الأساتذة بأسئلة الطلبة، وتقييد حرية الطلبة في ممارسة نشاطاتهم[٣٢].

ثالثاً: الوساطة

مهارات التواصل الفعّال، التي يقوم عليها التفاوض، الذي يعد من الطرق الناجحة لحل النزاعات إيجابياً، لا تلقى العناية اللازمة، والاهتمام المناسب في التربية العربية.

تكاد ثقافة الوساطة تكون غائبة عن المشهد التربوي العربي، إذ لا تولي معظم إدارات المدارس والجامعات العربية أهمية كبيرة لحل النزاعات الطلابية سلمياً عبر الوساطة، ولا تخصص غرفاً للوساطة فيها، ولا تعد طلاباً كوسطاء، ولا تهتم بإعداد وتطبيق برامج لحل النزاعات من خلال الوساطة ولا تركز كليات التربية ومعاهد المعلمين كثيراً على الوساطة كاستراتيجية لحل النزاعات سلمياً، رغم أن نتائج بعض الدراسات النادرة التي أجريت في بعض البلدان العربية حول تأثير الوساطة في حل النزاعات، بينت نجاعتها وفاعليتها. فالدراسة التي أجراها قوته وآخرون[٣٣] مثلاً في غزة بفلسطين المحتلة أظهرت نجاح برنامج وساطة طلابي في التخفيف من العنف والاضطرابات النفسية الناجمة عن الخبرات الصادمة وحدّة المشكلات. وبينت نتائج دراسة حمام[٣٤]، التي أجريت أيضاً في غزة، بأن برنامج وساطة ساعد الطلبة على اكتساب بعض المهارات والسلوكات الإيجابية مثل التمييز بين النزاع والعنف، وتحليل النزاع، والتعرف إلى قيم التسامح في الإسلام وإلى

---

(٣٢) فاطمة سالم العامري، «المشكلات الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة،» **مجلة كلية التربية (جامعة الإمارات العربية)**، السنة ١٨، العدد ٢٠ (٢٠٠٣).

(٣٣) سمير قوته، «فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في التخفيف من حدة العنف والاضطرابات النفسية الناجمة عن ما بعد الخبرات الصادمة عند الأطفال،» (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة ـ فلسطين، ٢٠٠٧).

(٣٤) راوية عبد الرحيم حمام، «فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا،» (رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الاسلامية . غزة ـ فلسطين، ٢٠١٣).

دعوة الإسلام لحل النزاعات بين الأفراد سلمياً، والتحكم بالغضب، ومخاطبة الآخرين بلطف، والإصغاء إليهم دون مقاطعة، والتعاطف معهم، وتفهُّم مشاعرهم ووجهات نظرهم دون وجود حكم سلبي مسبق عليهم، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية سلمياً، والاقتناع بحق الآخرين في التعبير عن مشاعرهم، والاقتناع بأن التعاون أفضل من التنافس.

رابعاً: العفو

إن تعليم العفو لا يزال أمراً مهملاً، ومسألة لا تلقى الاهتمام الكافي، والعناية اللازمة في المدارس والجامعات في الوطن العربي رغم أهميته الكبيرة، وضرورته القصوى. فتعليم الطلاب كيفية حل نزاعاتهم سلمياً وودياً من خلال وسائل ثبت نجاحها كالعفو لا يزال أمراً لا يثير اهتمام معظم صانعي السياسات التربوية العربية رغم أن بعض الدراسات العلمية والعيادية أظهرت بأن تعليمه يسهم في التعامل مع الغضب بأمان وسلامة وفاعلية، ويضعف المشاعر والأفكار العدائية، ويقلل الحزن المرتبط بالغضب الشديد.

وفي التربية العربية هناك نظرة سلبية للعفو كوسيلة لحل النزاعات تتمثل بسوء فهمه، والشك في نتائجه، والتهوين من أهميته، والتقليل من فاعليته لعدة أسباب أشار إليها إنرايت وجاسن بشكل عام[٣٥]، ولكنها تنطبق إلى حد ما على الواقع العربي هي: النظر إلى العفو كضعف، واعتباره مناقضاً للعدالة المجتمعية، أو كوسيلة لإدامة الظلم.

خامساً: التربية على التسامح

هناك ضعف في الاهتمام بالتسامح في الساحة التربوية العربية كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات. فقد أشارت نتائج دراسة الجارحي (٢٠٠٧) إلى أن القيمة المرتبطة بالتعاون الأقل تطبيقاً لدى تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مصر هي التسامح. وأسفرت دراسة جمعة[٣٦] عن نتائج منها أن كليات التربية بجامعة أسيوط في مصر لم تؤدِّ الدور المطلوب منها في تدعيم قيم التسامح، واحترام الآخر، وقبول الاختلاف، وحسن الاستماع، وأدب الحوار. وأظهرت نتائج دراسة العبادي[٣٧] أنه رغم تركيز أهداف التعليم الأساسي في سلطنة عمان على غرس وتنمية قيم التسامح والتفاهم والسلام والتعايش مع الآخرين، إلا أن ذلك لم ينعكس على كتب القراءة للصفوف الأربعة الأساسية الأولى، حيث لم ترد فيها قيم التسامح،

---

(٣٥) Robert D. Enright and Elizabeth A. Gassin, «Forgiveness: A Developmental View,» *Journal of Moral Education*, vol. 21, no. 2 (1992).

(٣٦) حسين أحمد جمعة، «دور كليات التربية في تدعيم السلوك الديمقراطي لدى طلابها،» (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ١٩٨٥).

(٣٧) محمد العبادي، «القيم المتضمّنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى في التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في سلطنة عُمان،» رسالة الخليج العربي، السنة ٢٥، العدد ٩١ (٢٠٠٤).

والسلام، ونبذ العنف، والتفاهم، والتعايش مع الآخرين، والاعتراف بالخطأ. وبينت نتائج دراسة الأكلبي وأحمد[٣٨] أن قيمة التسامح هي أقل القيم وروداً في مناهج التعليم الثانوي في السعودية. وفي فلسطين كشفت نتائج دراسة الخطيب[٣٩] أن التسامح بين شرائح المجتمع وقواه وفئاته وتنظيماته في حده الأدنى في ظل شيوع قيم الصراع والتنافس والاستقطاب والإقصاء. وفي المغرب، بقيت قيمة التسامح، وفقاً لحمداوي[٤٠]، نظرية مجردة وطوباوية في ثنايا الكتب المدرسية المقررة، وبعيدة من التمثل الواقعي والميداني. وفي اليمن أوضحت نتائج دراسة الشيخ[٤١] أن محتوى كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي خالٍ من قيم التسامح، ونبذ التعصب.

سادساً: التربية على حقوق الإنسان

يشير وضع حقوق الإنسان في الوطن العربي إلى سلبيات منها ما يلي: ضعف إدماج التربية على حقوق الإنسان في البرامج والمناهج التعليمية؛ ضعف وجود مبادئ حقوق الإنسان في الكتب المدرسية كماً وكيفاً؛ قلة وعي واضعي المناهج المدرسية بالتربية على حقوق الإنسان وثقافتها[٤٢]. وقد أكدت حقيقة تلك السلبيات نتائج دراسات علمية منها الدراسات التالية:

ـ بينت نتائج دراسة اعمر[٤٣] أن تناول موضوع حقوق الإنسان في مدارس مدينة نابلس الفلسطينية الثانوية ما زال قليلاً، ويغلب عليه الطابع النظري، ولم يتحول إلى فعل تربوي عملي وتطبيقي، وأن مؤسسات إعداد المعلمين لا تولي اهتماماً كبيراً بحقوق الإنسان، ومبادئها، ومهاراتها، وتدريسها.

---

(٣٨) مفلح بن دخيل الأكلبي ومحمد آدم أحمد، «دور محتوى مناهج التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة الإرهاب الفكري والتقني: الواقع والمأمول،» ورقة قُدِّمت إلى: المؤتمر الوطني للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات، الذي أقامته كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، من ٢٢ ـ ٢٥ جمادى الأولى ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

(٣٩) عامر يوسف الخطيب، **محاضرات في مناهج البحث العلمي** (غزّة: مكتبة القدس، ٢٠٠٣).

(٤٠) جميل حمداوي، «منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي التأهلي بالمغرب،» **ديوان العرب** (٢٣ أيار/مايو ٢٠٠٨).

(٤١) محمد علي محمد الشيخ، «القيم التي ينبغي أن يتضمّنها محتوى كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية،» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، ٢٠٠٢).

(٤٢) آمال الحسين، «أهمية التربية على حقوق الإنسان في الممارسة الديمقراطية،» **الحوار المتمدن**، العدد ٨٣٧ (٢٠٠٤).

(٤٣) إيمان عبد الله اعمر، «مدى الإلمام بحقوق الإنسان لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس: فلسطين من وجهة نظر المعلمين،» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين، ٢٠٠٨).

ـ وحسب نتائج دراسة الأنصاري[٤٤]، فإن المناهج المقررة في مدارس الكويت تفتقر إلى حدٍ كبير جداً إلى مفاهيم حقوق الإنسان.

وأشارت نتائج دراسة فتحي[٤٥] تدريس حقوق الإنسان ليس قوياً ولا كافياً في واقع التعليم المصري بوجه عام.

وكشفت نتائج دراسة بن بيه[٤٦] أن تعميم تداول مفهوم حقوق الإنسان في المدارس المغربية لم يتم إلا سنة ٢٠٠١، ولم يشمل دمج مفاهيم حقوق الإنسان في المنهج الدراسي سوى خمس مواد دراسية فقط، ولم يتم تخصيص مادة لحقوق الإنسان، ولم يشر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة ٢٠٠٠ إلى أي هدف تربوي عام يتعلق بترسيخ ثقافة حقوق الإنسان لدى الأفراد.

وأظهرت دراسة حول واقع التربية على حقوق الإنسان، أصدرها المعهد العربي لحقوق الإنسان[٤٧] وشملت ثمانية بلدان عربية، أن الكتب المدرسية فيها تعكس غياب استراتيجية واضحة لتدريس مبادئ حقوق الإنسان وقيمها، وتكشف عن حضور غير منظم لتلك المبادئ والقيم.

سابعاً: التربية على السلام

هناك عوائق كثيرة وقفت في وجه التربية على السلام في الوطن العربي حالت دون تقدمها، وأضعفتها، وأسهمت في منع تحقيقها لأهدافها، وأدت إلى تهميش دورها في النظام التربوي العربي مثل: نقص خبرة المعلمين بالتربية على السلام، وازدحام المناهج المدرسية، ما يقود إلى عدم فسح المجال للتربية على السلام فيها، وتمجيد نشاطات العنف وخاصة في بعض أنواع الرياضة البدنية، وتركيز بعض إدارات المدارس على الضبط والسيطرة والعقاب، وخوفها من التغيير، وجهلها بخلفيات الطلاب، وتقويم الأداء الطلابي أحياناً بناء على التنافس والامتحانات والتصنيف والرسوب[٤٨]، إضافة إلى قلة وعي المسؤولين التربويين بأهمية التربية

---

(٤٤) عيسى الأنصاري، «دوافع ومضامين التربية على حقوق الإنسان في مناهج المدرسة الكويتية المعاصرة،» **شؤون اجتماعية**، السنة ٢١، العدد ٨٤ (٢٠٠٤).

(٤٥) فتحي يوسف مبارك، «حقوق الإنسان في منهج التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي،» **التربية**، السنة ٣٩، العدد ١ (١٩٨٧).

(٤٦) رشيد بن بيه، «تقييم التجربة المغربية في مجال التربية على حقوق الإنسان،» **الحوار المتمدن** (١٧ آذار/مارس ٢٠١٠).

(٤٧) **دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي** (تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان، ٢٠٠١).

(٤٨) H. Millhouse, «The Place of Peace,» *South Asian Journal of Peace Building*, vol. 2, no. 1 (2009).

على السلام في الحل السلمي للنزاعات. لذلك تغيب التربية على السلام عن التربية العربية كمادة منفصلة، وكمفاهيم مبثوثة ومدموجة في المناهج الدراسية، وكهدف تربوي.

ثامناً: التفكير الناقد

هناك دراسات علمية عربية كثيرة بيّنت نتائجها أن من أبرز إخفاقات التربية العربية ضعف اهتمامها بالتفكير بوجه عام، وبمهارات التفكير الناقد بوجه خاص في طرائق التدريس والمناهج والتقويم، وإعطاء أولوية للتلقين القائم على الحفظ أو التذكر. فعلى مستوى طرائق التدريس، أشارت نتائج دراسة حمدي وعثامنة[٤٩]، التي أجرياها في إحدى الجامعات الأردنية، إلى أن أقل فاعليةٍ تدريسيةٍ حدوثاً هي استثارة وتشجيع عمليات التفكير المبدع والمستقل. وأظهرت نتائج دراسة بدر[٥٠]، التي أجريت حول طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات في مكة المكرمة، انخفاض درجة استخدام المعلمات والموجهات لطريقة التعليم للتفكير. وأوضحت دراسة البنعلي[٥١] قلة استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في قطر لمهارات التفكير داخل الغرف الصفية.

وعلى صعيد التقويم التربوي، أظهرت نتائج دراسة المطاوعة[٥٢] أن نسب تركيز أسئلة القراءة المقررة ضمن كتب اللغة العربية في قطر للصفوف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس الابتدائية على مهارات التفكير الناقد كانت كما يلي: التحليل (٣,٤ بالمئة)، والتركيب (٣,٧ بالمئة)، والتقويم (٢,٣ بالمئة) فقط. وأثبتت نتائج دراسة الأسمري[٥٣] عدم تضمين كتب التاريخ للمرحلة الثانوية - بَنين - في السعودية أسئلة تثير تفكير الطلبة، وتساعدهم على النقد والتحليل وربط الأسباب بالنتائج ومواجهة المشكلات وحلها. وفي مجال المناهج الدراسية، خلصت دراسة العاتكي[٥٤] إلى عدم وجود ما يثير تفكير التلاميذ أو يساعدهم على

---

(٤٩) نزيه حمدي وصلاح عثامنة، «علاقة ممارسات التدريس وبعض العوامل المتعلقة برضا طلبة الكليات العلمية عن الحياة الجامعية،» **أبحاث اليرموك**، السنة ١٥، العدد ١٤ (١٩٩٩).

(٥٠) بثينة محمد بدر، «طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات بمكة المكرمة ومدى مواكبتها للعصر الحديث،» **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد ٢٦ (٢٠٠٦).

(٥١) غدنانة سعيد المقبل البنعلي، «مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس المرحلة الابتدائية بدولة قطر،» **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد ٩٦ (٢٠٠٥).

(٥٢) فاطمة محمد المطاوعة، «أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر: دراسة تحليلية تقويمية،» **مجلة مركز البحوث التربوية (جامعه قطر)**، السنة ١٨، العدد ٩ (٢٠٠٠).

(٥٣) سعد فهران الأسمري، «تحليل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية: بنين في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد،» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٨).

(٥٤) سندس العاتكي، «مهارات التفكير المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى في مرحلة التعليم الأساسية وأدلتها في الجمهورية العربية السورية،» **مجلة جامعة دمشق**، السنة ٢٧، ملحق (٢٠١١).

النقد والتحليل ومواجهة المشكلات وإيجاد الحلول في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى الأساسية في سورية. وبينت نتائج دراسة بوقحوص[٥٥] ضعف تركيز كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في البحرين على مهارات التفكير الناقد.

لذلك كان من الطبيعي ملاحظة تدني واقع مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة العرب، ومن المؤشرات على ذلك ما يلي: أشارت نتائج دراسة درويش وأبومهادي[٥٦] إلى أن درجة اكتساب أفراد عيِّنتهما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية غير مرضية. وتوصلت دراسة سرحان[٥٧] إلى أن ١٧ بالمئة فقط من عيِّنة من طلبة الجامعات الفلسطينية كان لديهم مستوى مرتفع من التفكير الناقد. وتوصل الجعافرة والخرابشة[٥٨] إلى نتيجة مفادها تدني درجة امتلاك الطلبة مهارات التفكير الناقد في مدرسة اليوبيل الأردنية للمتفوقين. وهي نتيجة مشابهة لما توصل إليه الحدابي والأشول[٥٩] من أن درجة امتلاك الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في صنعاء وتعز لمهارات التفكير الناقد مُتدنية أيضاً.

تاسعاً: التعلم التعاوني

إن ما أسماه هاريس[٦٠] التعليم التقليدي التنافسي الذي يضعف السلام، ويسهم في تعزيز العنف وتأجيج النزاعات، يسود معظم المدارس والجامعات في الوطن العربي، ما يعني هامشية وجود التعلم التعاوني الجماعي التشاركي الذي يحارب العنف، ويدعم حل النزاعات سلمياً، ويسهم في تعميق السلام وزيادة التفاعل والتفاهم. فطريقة التدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين، أو ما أسماه باولو فريري (Paulo Freire) «التعليم البنكي» الذي ينحصر فيه دور الطلاب في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعونه من دون أن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها بلا وعي، فيتحولون بذلك إلى أوانٍ فارغة يصب فيها المعلم كلماته، ويصبح التعليم نوعاً من الإيداع حيث

---

(٥٥) خالد بوقحوص، «مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في البحرين،» **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، السنة ٥، العدد ٤ (٢٠٠٩).

(٥٦) عطا محمد درويش وصابر عبد الكريم محمد أبو مهادي، «مهارات التفكير المتضمنة في منهاج الفيزياء الفلسطيني للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها،» **مجلة جامعة الأزهر** (غزّة)، السنة ١٣، العدد ٢ (كانون الأول/ديسمبر ٢٠١١).

(٥٧) محمد عبد الله سرحان، «مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عيِّنة من طلبة الجامعات الفلسطينية،» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين، ٢٠٠٠).

(٥٨) أسمى عبد الحافظ الجعافرة وعمر محمد عبد الله الخرابشة، «درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد،» **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد ١١٢ (٢٠٠٧).

(٥٩) داود عبد الملك الحدابي وألطاف أحمد الأشول، «مدى توافر مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز،» **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد ٥ (٢٠١٢).

(٦٠) Ian M. Harris, «Principles of Peace Pedagogy,» *Peace and Change*, vol. 15, no. 3 (1990).

يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها[٦١]. وقد أحسن دويدار[٦٢] وصف الأسلوب التدريسي التلقيني حين أسماه «المونولوج المنفرد» (Individual Monologue)، حيث يبنى على الحديث من طرف واحد فقط هو المعلم. إن الاستذكار والحفظ من الركائز الأساسية للتعليم التنافسي العربي بوجه عام في مختلف مراحله، حيث يعتمد الطالب في تحصيله على ذاكرته، وعلى التكرار الآلي للحقائق المحفوظة، بدلاً من استغلال ذكائه وتفكيره وقدراته التحليلية[٦٣].

ومن الأمثلة على سيطرة التعليم التنافسي التقليدي على معظم الساحة التربوية العربية ما يلي:

- أشار الشيخ[٦٤] إلى شيوع التنافس في التربية الأردنية، مستخدماً الوصف الدقيق التالي: «وأما العلاقات التي تسود بين الطلبة فهي على ما يبدو في الكثير من المدارس غير مريحة أيضاً، فهي من ناحية علاقات تنافسية لاتعاونية، وهي من ناحية أخرى تتسم أحياناً ببعض العنف. ومما يدعم قولنا بأن العلاقات بين الطلبة تتسم بالعنف تزايد حالات الإيذاء البدني، والاعتداء على الممتلكات الشخصية. وقد يصح القول إلى حد بعيد بأن الطلبة في الصف الواحد، أو في المدرسة الواحدة، لا يشكلون مجتمعاً طلابياً متماسكاً يتصف بالحرص، والرعاية، والمسؤولية الاجتماعية، والتعامل على أساس الإقرار بالكرامة الإنسانية، والحفاظ عليها، وتعزيزها».

- وفي اليمن، أظهرت نتائج دراسة أبو زيد وحيدر[٦٥] أن المعلمين في المرحلة الإعدادية يثيرون روح التنافس بين الطلاب في حفظ أكبر قدر من المعلومات. وذكر الباحثان أنهما لم يجدا معلماً يدعم التعلم التعاوني، أو معلمة تشجع طالباتها على استخدامه.

عاشراً: الذكاء الانفعالي

يلاحظ في الوطن العربي وجود ضعف في الاهتمام بالتعلم القائم على القيم والمهارات اللازمة لتنمية الكفاية الاجتماعية والانفعالية والذي جوهره هو تطوير الشخصية الإنسانية من

---

(٦١) زينب حسن حسن، «هل دخل التعليم في مصيدة التبعية؟،» دراسات تربوية، السنة ٢، العدد ٥ (١٩٨٦).

(٦٢) محمد دويدار، «نظام التعليم في الوطن العربي،» التربية المعاصرة، السنة ١٢، العدد ٣٨ (١٩٩٥).

(٦٣) حسن الإبراهيم، «محنة التعليم العالي العربي: بعض القضايا الرئيسية،» المستقبل العربي، السنة ١٠، العدد ١٠١ (تموز/يوليو ١٩٨٧).

(٦٤) عمر الشيخ، «مقدمة،» في: محمود مساد [وآخرون]، المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين (عمّان: مؤسسة عبد الحميد شومان، ١٩٩٩)، ص ٣٢.

(٦٥) محمود أبو زيد وعبد اللطيف حيدر، «نمط سلطة معلم المرحلة الإعدادية في اليمن،» التربية المعاصرة، العدد ٣١ (آذار/مارس ١٩٩٤).

أجل بناء مجتمع يتسم بالسلامة والأمان والعناية، ويسهم في خفض درجة العنف في المدارس والبيوت والمجتمعات. ورغم أن الذكاء الانفعالي هو أساس التعلم الانفعالي والاجتماعي، وأصبحت تنميته هدفاً تربوياً مهماً، وبات من المسائل التي تركز عليها السياسات التعليمية في بعض البلدان المتقدمة، إلا أن التركيز عليه عربياً لا يزال في حده الأدنى. ولم يتم إعداد برامج أو مناهج سلام لدعم قدرة الطلبة على حل النزاعات سلمياً من خلال التركيز على ترقية مستوى ذكائهم الانفعالي والاجتماعي للوقاية من العنف، وخفض السلوك العدواني عن طريق إكسابهم مهارات الكفاية الانفعالية والاجتماعية مثل التعاطف، والسيطرة على التهور والاندفاع، وإدارة الغضب. وقلما نجد اهتماماً بتنمية الوجدان وضبط الانفعالات وإدارة المشاعر، فهي شبه غائبة في ظل ممارسات إدارية وتدريسية خاطئة تركز على حفظ نصوص، أو حل مسائل على نحو نمطي، أو إعداد لامتحان، أو حصول على علامات، أو اكتساب معارف، أو حفظ حقائق وبيانات. أي يوجد إهمال للتربية العاطفية والاجتماعية في النظام التربوي العربي تدريساً، وتقويماً، وممارسة قد قاد إلى وجود خلل في البعد النفسي الوجداني لدى الكثير من الطلبة العرب، حرمهم دفع البعد الانفعالي الفعال اللازم لتحريك الطاقة، وبذل الجهد، وتوفير الإرادة لحل النزاعات[٦٦].

إن الاستذكار والحفظ من الركائز الأساسية للتعليم التنافسي العربي بوجه عام في مختلف مراحله، حيث يعتمد الطالب في تحصيله على ذاكرته، وعلى التكرار الآلي للحقائق المحفوظة، بدلاً من استغلال ذكائه وتفكيره وقدراته التحليلية.

إن الأهداف التربوية العربية لا تركز كثيراً على تنمية الذكاء الانفعالي. ويؤكد ذلك مثلاً ما كشفته نتائج دراسة سليمان[٦٧] من تركيز أسئلة كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في سورية على المجال الانفعالي الوجداني والمجال النفسي الحركي بنسبة تقل عن ٥ بالمئة فقط، وما ورد في تقرير لجنة سياسة التعليم في الأردن من أن الامتحانات والاختبارات لا تقيس قدرة الطلاب على التفكير والتحليل، ولا تكشف مهاراتهم العملية، واتجاهاتهم، وميولهم[٦٨]، وما أظهرته نتائج دراسة المشهراوي[٦٩] من سوء واقع التعليم الانفعالي في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا

---

(٦٦) صلاح عبد السميع عبد الرازق، «البناء النفسي والوجداني للطفل (البعد الغائب في مناهج التعليم بالعالم العربي)،» صيد الفوائد، <http://www.saaid.net/tarbiah/180.htm>.

(٦٧) جمال سليمان، «دراسة تحليلية للأسئلة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية،» **مجلة جامعة دمشق**، السنة ١٦، العدد ٣ (٢٠٠٠).

(٦٨) حسني عايش، **البقاء في عالم متغير** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٥).

(٦٩) إبراهيم المشهراوي، «واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين،» ورقة قُدِّمت إلى: مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر الذي عُقِدَ في كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، في ٢٣ ـ ٢٤ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٤.

من التعليم الأساسي في فلسطين المتمثل بتناول الأهداف العاطفية بشكل سطحي ومبهم أو ضمني، واقتصارها على المستوى الأدنى وهو الاستقبال، أو بالأحرى على جزء منه هو الوعي، وإهمال عملية التقويم للمجال الانفعالي، وما أشارت إليه نتائج دراسة الأشول[٧٠] من أن نسبة الأهداف في المجال الانفعالي في منهج الفيزياء المطوّر للصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية كانت ٦,٩ بالمئة فقط من المجموع الكلي للأهداف، وما بينته نتائج دراسة القاضي[٧١] من تدني مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلاب كلية التربية في جامعة تعز اليمنية، وافتقارهم إلى مهاراته.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يود الباحث تقديم الاقتراحات التالية لتطوير واقع حل النزاعات في التربية العربية:

١ ـ دمج معارف التربية على حل النزاعات ومهاراتها وقيمها وأساليبها واستراتيجياتها في المناهج المدرسية والجامعية، وفي برامج إعداد المعلمين ومناهجها.

٢ ـ تدريب الطلبة على حل النزاعات من خلال التفاوض.

٣ ـ تشكيل لجان وساطة طلابية في المدارس والجامعات مدربة على حل النزاعات سلمياً.

٤ ـ توعية الطلبة بأهمية وكيفية تقديم العفو وقبوله من أجل التغلب على النزاعات بكفاية عالية.

٥ ـ وضع خطط للتخلص من التعلم الفردي التنافسي الصراعي في التربية العربية، وإحلال التعلم التعاوني التشاركي الجماعي، الذي يعزز السلام ويحارب العنف، محله.

٦ ـ إقامة التربية العربية على التسامح والسلام وحقوق الإنسان وحل النزاعات كمدخل لإصلاحها.

٧ ـ تركيز التربية العربية على تعليم التفكير الناقد لدعم قدرة الطلبة على حل النزاعات سلمياً.

٨ ـ الاهتمام بإكساب الطلبة الذكاء الانفعالي لتعزيز قدراتهم على الحل السلمي للنزاعات.

٩ ـ توجيه أنظار الباحثين العرب للتركيز على مسائل وقضايا وموضوعات ومشكلات التربية على حل النزاعات □

---

(٧٠) ألطاف أحمد محمد توفيق الأشول، «تقويم منهج الفيزياء المطور للصف الثالث الثانوي العلمي في الجمهورية اليمنية،» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦).

(٧١) عدنان محمد القاضي، «الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/جامعة تعز،» **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد ٤ (٢٠١٢).